جامعة مؤتة

عمادة الدراسات العليا

مدى تطبيق المعلمين لمهارات التقييم الحقيقي لأداء طلبتهم، والصعوبات التي تعيق ذلك من وجهة نظرهم

إعداد الطالبة:

انتصار حامد عبدون الحمايدة

إشراف:

الأستاذ الدكتور ساري سواقد

رسالة مقدمة لعمادة الدراسات العليا
استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة
الماجستير في القياس والتقويم قسم علم النفس

جامعة مؤتة، 2012

الآراء الواردة في الرسالة الجامعية لا تُعتبر
بالضرورة عن وجهة نظر جامعة مؤتة

بسم الله الرحمن الرحيم

MUTAH UNIVERSITY
Deanship of Graduate Studies

جامعة مؤتة
عمادة الدراسات العليا

نموذج رقم (14)

قرار إجازة رسالة جامعية

تقرر إجازة الرسالة المقدمة من الطالبة انتصار حامد الحمايدة الموسومة بـــ:

مدى تطبيق المعلمين لمهارات التقييم الحقيقي لأداء طلبتهم والصعوبات التي تعيق ذلك من وجهة نظرهم

استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في **القياس والتقويم.**

القسم: علم النفس.

	التوقيع	التاريخ	
أ.د. ساري سليم سواقد		2012/12/05	مشرفاً ورئيسا
د. فؤاد طه طلافحة		2012/12/05	عضواً
د. راجي عوض الصرايرة		2012/12/05	عضواً
د. يحيى محمود الصمادي		2012/12/05	عضواً

عميد الدراسات العليا

أ.د. عبدالفتاح خليفات

MUTAH-KARAK-JORDAN
Postal Code: 61710
TEL :03/2372380-99
Ext. 5328-5330
FAX:03/ 2375694
e-mail: dgs@mutah.edu.jo sedgs@mutah.edu.jo
http://www.mutah.edu.jo/gradest/derasat.htm

مؤته – الكرك – الاردن
الرمز البريدي :61710
تلفون :03/2372380-99
فرعي 5328-5330
فاكس 03/2 375694
البريد الالكتروني
الصفحة الالكترونية

الإهداء

إلى زوجي العزيز ونيس روحي ورفيق دربي، إلى أولادي الأعزاء :

وسام ، سيرين ، حنين ، محمد .

إلى أبي وأمي إلى إخواني وأخواتي الذين دعموني وشجعوني

إلى معلمات مدرستي كل الشكر والتقدير لدعمهم لي

والى كل من ساهم في انجاز هذا العمل المتواضع أشكرهم جزيل الشكر .

انتصار الحمايدة

الشكر والتقدير

أتوجه بعظيم الشكر والعرفان والتقدير إلى الأستاذ الدكتور ساري سواقد المشرف على هذه الرسالة والذي قدم لي كل العون والمساعدة، فقد منحني من وقته وصبره الكثير وقدم لي مساعدةً عظيمةً لن أنساها وحفزني إلى بلوغ الهدف الذي أنشده .

وأتوجه بالشكر الجزيل إلى مركز الإرشاد والقياس والتربية الخاصة في جامعة مؤتة على كافة المساعدات التي قدموها لي .

كما أتوجه بالشكر والتقدير إلى الدكتور يوسف الطراونة مدير التربية والتعليم لمنطقة القصر، على دعمه ومساندته .

كما أتوجه بالشكر إلى جميع الزملاء الذين ساعدوني أثناء تطبيق وإعداد الدراسة فإلى هؤلاء جميعا لهم مني خالص الاحترام والتقدير .

انتصار الحمايدة

فهرس المحتويات

قائمة الجداول

قائمة الملاحق

الملخص

مدى تطبيق المعلمين لمهارات التقييم الحقيقي لأداء طلبتهم، والصعوبات التي تعيق تطبيق ذلك من وجهة نظرهم

انتصار حامد عبدون الحمايدة

جامعة مؤتة ، 2012

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة مدى تطبيق المعلمين لمهارة التقييم الحقيقي لأداء طلبتهم في ضوء تقديرات المشرفين التربويين ومديري المدارس ، والصعوبات التي تعيق تطبيق ذلك من وجهة نظرهم .تكونت عينة الدراسة من (275) معلما ومعلمة وهم نصف المجتمع المستهدف تم اختيارهم بالطريقة العشوائية .

ولتحقيق أهداف الدراسة تم بناء استبانتين الأولى لقياس درجة تطبيق المعلمين لمهارات التقييم الحقيقي كما يقدرها المشرفون التربويون ومديرو المدارس والثانية لقياس درجة وجود الصعوبات التي تعيق تطبيق ذلك وللتحقق من الخصائص السيكومترية لهما حيث بلغ معاملات تمييز الفقرات بين (0.47– 0.65) لاستبانة المهارات و(0.40–0.64) لاستبانة الصعوبات ومعاملات الثبات للاستبانتين(0.83) درجة تطبيق المهارات (0.75) درجة وجود الصعوبات.

أظهرت النتائج أن درجة تطبيق المعلمين لمعظم مهارات التقييم الحقيقي كانت متوسطة وتراوحت بين (2.7_3.19) ، وتقديراتهم لدرجة الصعوبات كانت عالية في معظمها تراوحت بين (3.15_4.14) كما أظهرت النتائج وجود اثر للمؤهل في درجة ممارسة المعلمين لمهارات التقييم الحقيقي وعدم وجود أثر للخبرة في ذلك كما أظهرت عدم وجود أثر للمؤهل والخبرة في درجة تقدير المعلمين للصعوبات التي تعيق تطبيق ذلك من وجهة نظرهم وفي ضوء ذلك توصي الدراسة باستخدام مهارات التقييم الحقيقي ومجالاته لما لها من أثر إيجابي في تحسن أداء الطلبة وتوصي الدراسة بإعداد دورات تدريبية لتعريف المعلمين بمهارات التقييم الحقيقي ومجالاته .

Abstract

Degree Of Application Authentic Assessment Skills By Jordanian Teachers and The Extent Of Problems That Prevent them to Apply that From Their Point Of View.

Entissar Hamid Abdoun Hamaydeh

Mu`ta University، 2012

This study aimed at investigating to what degree Jordanian teachers implement skills of authentic assessment strategies, and to what extent barriers affect their practices. To realize these objectives a random sample consisted of (275) male and female teachers were chosen and a questionnaire consist of two parts were constructed ؛ one for measuring degrees of using authentic assessment skills by school principals and supervisors and the other for measuring degrees of existent of problems that prevent the teachers from using those skills .

Items discrimination in these indices were estimated they ranged from (0.47-0.65) , for items of the first one and from (0.40-0.64) for the items of the second , also reliability coefficient of the two parts were estimated they were (0.83) for the first one and (0.75) for the second .

Results showed that degrees of applications authentic assessment skills are moderated ranged from (2.7-3.19) and degrees of problems existent are high ranged from (3.15-4.14) , results also showed that there were no statistically significant differences in using authentic assessment skills between teachers due to their gender, but there were statistical significant differences in using authentic assessment skill between teachers to their academic level. Studies also indicated that there were no statistically significant differences in assessing the existent degrees of problems that prevent teachers implementation of authentic assessment skills due to both reliable gender and academic level .

In the light of these results its recommended to use authentic assessment skills and conducting training workshops for teachers to train them how to use authentic assessment skills .

الفصل الأول
خلفية الدراسة وأهميتها

1.1 المقدمة

يشكل التقييم أحد أهم عناصر العملية التعليمية التعلمية، وتتم هذه العملية من خلال عملية القياس والتقييم . إذ يشير كل من هذه المصطلحات إلى نوع معين من الإجراءات إلا أنها ترتبط ببعضها لتخدم غرضا واحدا وهو اتخاذ القرارات التربوية أو إصدار أحكام معينة تتعلق بالأهداف الموضوعة مسبقا و ركزت أساليب التقييم التقليدية على اختبارات الورقة والقلم بهدف قياس ما تحقق عند الطلبة من نتاجات التعلم ،وهذه الأدوات قد لا تكون مناسبة لقياس قدرة الطلبة على توظيف ما تعلموه من معارف ومهارات في مواجهة ما يصادفهم من مواقف ومشكلات في حياتهم اليومية والعملية . لذا جاءت التوجهات الحديثة في تقييم أداء الطلبة بهدف تحويل موقف التقييم إلى ما يشبه المواقف الحياتية التي قد تواجههم ويطلب إليهم معالجة هذه المواقف وتوظيف معرفتهم وخبراتهم السابقة في ذلك الأمر الذي يؤدي إلى تحسين تعلم الطلبة وزيادة فاعلية العملية التعليمية التعلمية .

وللأساليب الحديثة في التقييم فوائد وإيجابيات عديدة على المعلم والطالب . أما وبالنسبة للمعلم فإنها توفر تغذية راجعة مستمرة ودقيقة عن عملية التعليم مما يساعده على أن يعدل أساليب تدريسه بما يتلاءم مع ذلك . كما أنها توفر الوقت والجهد ، تقوي العلاقة بين المعلم والطالب .كما أنها تشجع النظرة إلى التدريس كعملية تراكمية تتحسن وتتطور مع الوقت من خلال التغذية الراجعة.

وأما بالنسبة إلى الطالب فمن فوائدها ، مساعدة الطالب على أن يصبح مراقباً ومتابعاً فعالاً لتعلمه ، كما أنها تزيد من قدرته على التقييم الذاتي وتساعده في توجيه نفسه كمتعلم مستقل ،وتطور عند الطالب مهارات الدراسة الجيدة وتمكنه من الاستفادة من الوقت والجهد، وتؤدي هذه الأساليب إلى زيادة دافعية الطالب نحو التعلم وتحوله تدريجيا إلى متعلم نشط وعنصر مشارك فعال عليه القيام بادوار محددة في أوقات محددة ،ومن هذه التوجهات الحديثة التقييم الحقيقي ومجالاته ومنها: التقييم المستمر

، التقييم المعتمد على الأداء ، تقييم الذات ، تقييم الأقران ، ملف الإنجاز ، والسجل القصصي.

هناك العديد من الدراسات ومنشورات وزارة التربية والتعليم المتعلقة بمشاريع الإصلاح والتطوير التي تدعو لاستخدام أساليب تدريس ومناهج وأساليب تقييم جديدة إلا أن مدى نجاح هذه المكونات متفاوتة ومنها أساليب تقييم ومدى نجاح تطبيقها وتعميمها لم يعط الاهتمام والتدريب المناسب من قبل المعلمين بسبب قلة المدربين المؤهلين لإيصال الموضوع كما يجب ، وعزوف المعلمين عن التحول من نمط التقييم التقليدي أي القلم والورقة إلى نمط التقييم بالأدوات الحديثة للتقييم .

ومن خلال الخبرة العملية شعرت بعدم تطبيق هذه الأساليب والتوجهات الحديثة للتقييم الحقيقي ومجالاته في المدارس لذا جاءت هذه الدراسة لمعرفة مدى تطبيق المعلمين لمهارات التقييم الحقيقي لأداء طلبتهم ، والصعوبات التي تعيق ذلك من وجهة نظرهم .

2.1 مشكلة الدراسة وأسئلتها

تتحدد مشكلة الدراسة بالوقوف على مدى تطبيق المعلمين لمهارات التقييم الحقيقي لأداء طلبتهم، والصعوبات التي تعيق ذلك من وجهة نظرهم.

وبالتحديد تحاول الدراسة الإجابة عن الأسئلة التالية :

1- ما درجة تطبيق المعلمين لمهارات التقييم الحقيقي لأداء طلبتهم من وجهة نظر المشرفين ومديري المدارس ؟
2- هل هناك أثر ذو دلالة إحصائية ($\alpha \leq .05$) للمؤهل التربوي وخبرة المعلم في درجة تطبيقه لمهارات التقييم الحقيقي ومجالاته ؟
3- ما درجة تقدير المعلمين للصعوبات التي تعيق تطبيق مهارات التقييم الحقيقي ؟
4- هل هناك أثر ذو دلالة إحصائية ($\alpha \leq .05$) للمؤهل التربوي وخبرة المعلم في درجة تقديرهم للصعوبات التي تعيق استخدام التقييم الحقيقي ؟

3.1 أهمية الدراسة

تنبع أهمية هذه الدراسة ربما كونها إحدى الدراسات القليلة التي بحثت في مدى تطبيق المعلمين لمهارات التقييم الحقيقي لأداء طلبتهم ، والوقوف على درجة وجود الصعوبات التي تعيق تطبيقها من وجهة نظر المعلمين و تحديد البرامج التدريبية المتخصصة للمعلمين على كيفية استخدام مهارات التقييم الحقيقي ومجالاته.

كما تأتي هذه الدراسة مع توجهات وزارة التربية والتعليم في المملكة الأردنية الهاشمية المتعلقة في إعادة النظر في أساليب التقويم وأدوات التقييم والتحول من التقييم التقليدي إلى التقييم الحقيقي .

4.1 حدود الدراسة :

تقتصر نتائج هذه الدراسة على مجتمع الدراسة وهو المعلمون والمعلمات في المملكة الأردنية الهاشمية .

يتحدد تعميم نتائج هذه الدراسة على مدى ما يتوفر في هذه الأدوات من صدق وثبات ، الأمر الذي يجعل من هذه الدراسة دراسةً قابلة للتعميم على مجتمع الدراسة والمجتمعات المماثلة لها.

5.1 التعريفات الإجرائية :

درجة ممارسة المعلم للتقييم الحقيقي : وتعرف بالدرجة التي يقدرها المعلم عن نفسه في ضوء استجابته للاستبانة المعدة لذلك.

درجة وجود الصعوبات التي تعيق تطبيق التقييم الحقيقي: وتعرف بالدرجة التي يقدرها المعلم لوجود هذه الصعوبات من وجهة نظره في ضوء استجابته للاستبانة المعدة لذلك.

الفصل الثاني

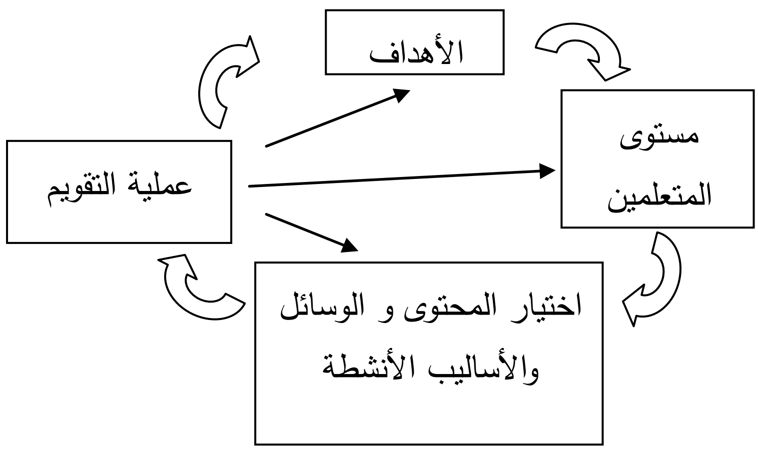
الإطار النظري والدراسات السابقة

1.2 الإطار النظري

تعرف (مصطفى، 2010) أن مصطلح القياس يشير إلى مجموعة الإجراءات التي تتضمن تعريف ما يجب قياسه وترجمته إلى معلومات يسهل وضعها بمستوى مقبول من الدقة بينما، يشير مصطلح التقويم إلى مجموعة الإجراءات التي توظف هذه المعلومات بغرض تحديد الأهداف أو اتخاذ القرارات ذات العلاقة . وهذا يعني أن هناك عملية أخرى ترافق عملية التقويم وهي التقييم والتي تعني قيمة الشيء أو بمعنى التثمين، فهي عملية إصدار حكم عن قيمة أو جدوى ظاهرة في ضوء معايير محددة مسبقا .

يعرف براون (Brown,1983) أن التقييم يمكن أن يضع للعاملين في مجال التربية والتعليم حدا للكثير من التساؤلات حول مدى أهمية برنامج معين لتعليم لغة ثانية إلى جانب اللغة الأم في الصفوف أو حول إجراء امتحان قبول المرحلة الثانوية ويهتم التقييم أيضا بتصويب التعليم من خلال نتائج الامتحان ولا يكتفي بتحديد العلامة كرقم جامد أو بوصف مستوى تحصيل الطالب بل يتعداه إلى تصويب التعلم ورفع مستواه .

وإذا اعتبرنا أي نشاط من منظور تحليل النظم : أي نظام يحتاج إلى مدخلات، وعمليات ،ومخرجات، ضبط ومراقبة وتقويم ومتابعة للعملية التعليمية التعلمية كما حدده جوتمان وكلوزماير (Gotman, a Kluzmayer) كما هو وارد في (عودة ، 2005) .



وانسجاما مع التطورات العالمية فقد تبنت وزارة التربية والتعليم خطة تطوير التعليم نحو الاقتصاد المعرفي (ERFKE) Educational Reform For Knowledge Economy، والذي يساهم في جعل الطالب محور العملية التعليمية ، من خلال تنويع مصادرة المعرفة لديه ، وتزويده بالمعارف والمهارات من مصادر التعلم المتنوعة ، وتوظيفها في الحياة العملية ،وصولا لبناء شخصية متكاملة لدى المتعلم تمكنه من التعامل مع متغيرات العصر بمرونة (وزارة التربية والتعليم ،2004) .

وترى (مصطفى ،2010،) أن ثورة المعرفة والمعلومات والاتصالات في العصر الحديث ، أدت إلى أن تتجه معظم الدول نحو الاقتصاد المعرفي وتطبق استراتيجيات وتوجهات حديثة في التقييم لخلق بيئات تعلم تشجع على المبادرة والابتكار والتفكير الناقد وصنع واتخاذ القرار وحل المشكلات.

مواصفات الإستراتيجية الجيدة في التعليم كما وضحها (عودة ، 2005) على النحو التالي :

1- الموضوعية : البعد عن الذاتية .

2- الثبات: دقة القياس إحصائيا بأنه نسبة التباين الحقيقي إلى التباين الكلي ، أو مربع معامل الارتباط بين العلامات الحقيقية والعلامات الظاهرية .

3- الصدق: أن الاختبار يقيس ما اعد لقياسه وهو نسبة التباين الحقيقي المرتبط أو المنسوب للسمة المقاسة إلى التباين الكلي ويشار إلى هذه النسبة بمعامل الصدق (Validity Coefficieent).

وتركز الاستراتيجيات الحديثة في التقييم كما حددها (الدوسري،2004) على ما يلي :

1- الملاحظة: وهي عملية مشاهدة الطلاب وتسجيل المعلومات لاتخاذ قرار في مرحلة لاحقة من عملية التعلم والتعليم ويمكن استخدام الأدوات التالية : قائمة الرصد ، سلالم التقدير والدفاتر الجانبية في الملاحظة .

2- التواصل: وهو لقاء مبرمج بين المعلم والمتعلم لتقويم التقدم لدى الطالب في مشروع معين ويكون التركيز على مدى التقدم إلى تاريخ معين ومن ثم تحديد الخطوات اللاحقة.

3- مراجعة الذات : وتشتمل يوميات الطالب ، وملف الطالب التقييم الذاتي .

التقييم التقليدي : وهو التقييم الذي تستخدم فيه الاختبارات بأنواعها الموضوعية والمقالية ؛ فالاختبارات المقالية تتطلب من المفحوص استدعاء الإجابة للأسئلة الموضوعة بهدف قياس قدرة الطالب على استرجاع المعلومات والحقائق ، إما الاختبارات الموضوعية تتطلب من الممتحن اختيار الإجابة الصحيحة بين عدد محدود من البدائل المطروحة للسؤال (عودة،2005) .

ويرى (الدوسري، 2004) أن هناك الكثير من النقد والسلبيات التي وجهت إلى الاساليب التقليدية المعتمدة على اختبارات القلم والورقة تتلخص بالاتي :

1- عدم قدرة اختبارات القلم والورقة على تقييم المهارات والمعارف الأدائية كالرسم والتعبير الشفوي والخطابة وإجراء التجارب المخبرية والمهارات الرياضية الحركية.

2- انفصال عملية التدريس عن عملية التقييم ففي الغالب يتم التركيز على مستوى متدن من المجال المعرفي بدلا من أن تركز على ما هو أكثر أهمية وتعقيدا ؛أي أن ما يدرس ويحظى باهتمام المعلم والمدرسة أو المجتمع لا يتم تقويمه .

3- اعتمادها على الاختبارات الموضوعية .

4- التركيز على ذهنية الإجابة الواحدة فقط وعدم الإبداع والتفكير المستقل .

5- التركيز على النتائج وليس على العمليات والإجراءات التي يتبعها المتعلم للوصول إلى النتائج.

6- تنطوي هذه الاختبارات الإنشائية والموضوعية على دقتها وصحتها وتحيزها .

7- تضعف العملية التعليمية من خلال إعطاء قيمة عالية وتذكر المعارف على حساب فهمها وتوظيفها وتطبيقها وتقييمها في الحياة الواقعية .

ومن هنا جاء اهتمام التربويين إلى ضرورة استخدام وتطبيق مهارة التقييم الحقيقي ومجالاته والعملية التعليمية التعلمية للحد من السلبيات التي تعرضت لها الاساليب التقليدية في التقييم .

تعددت المصطلحات التي تندرج تحت مفهوم التقييم الحقيقي أو المرادفة له على النحو التالي:

1- **التقييم البديل (Alternative Assessment)**:عرفه ديفيز وويفرنج (Davis and Oafrang،1991) بأنه مجموعة من الأساليب تركز على تقييم العمليات والناتج . ويعرفه (علام ،2004) بأنه : مجموعة مختلفة من أساليب التقييم تتطلب من المتعلم إظهار كفاءته وخبراته لتكوين أو إنشاء استجابات أو ابتكار نتاجات .

2_ **التقييم المعتمد على الأداء (Performance Based Assessment)**:عرفه نيتكو(1995 ، Netco) بأنه إجراء تستخدم فيه المهارات للحصول على معلومات عن مدى جودة تعلم الطالب وقدرته على تطبيق ما تعلمه من معرفة ومهارات في عدة مواد تعليمية ،في مواقف متعددة أي ليظهر أنه قادر على تحقيق هدف تعليمي من خلال الأداء .

وعرفه (الرفاعي ،1982) بأنه : تقييم ما يقوم به الطالب في مجال يتطلب فعلاً أو عملاً أو انجازاً ، وتتناول عملية التقييم العمليات المعرفية والرياضية والمهارات اليدوية أو الناتج أو الاثنين معا ، ويتطلب من الطالب أن يوضح تعلمه من خلال توظيف مهاراته في مواقف حياتية حقيقية ، أو مواقف تحاكي المواقف الحقيقية .

3_ **التقييم الحقيقي (Authentic Assessment)** :هو تقييم يهتم بجوهر عملية التعليم ، ومدى امتلاك الطلبة للمهارات المنشودة بهدف مساعدتهم جميعا على التعلم في ضوء محكات أداء مطلوبة ، وعرفه (عبد الحميد ،2006) بأنه التقييم الذي يقوم على دمج الطلبة في مهام ذات مغزى ومعنى ، وتتضمن مهارات تفكير عالية المستوى ، وتآزراً وتناسقاً بين مدى عريض من المعارف ويتضمن أنشطة متنوعة مثل المقابلات، وهو أيضا نظام من التقويم يتيح انتقالا أكثر للتعلم من الموقف الذي حدث فيه التعلم إلى مواقف الحياة العامة (أبو علام، 2005) . كما عرفه(جابر،2002،ص20) بأنه " قياس المعرفة الفعلية والمهارات التي نريد من طلبانا استخدامها بكفاءة في سياق واقعي هو العالم الخارجي "، ويرى ماير (Meyar,1992) أن التقويم الحقيقي يعني تقويم أداء

المتعلم من خلال مواقف الحياة الواقعية ، والتي ترتبط بمشروعات تكشف عن مهارات حل المشكلات ، وتحليل المعلومات وبنائها في سياق جديد .

وعرفه ميولر(Mueller، 2005) بأنه : نوع من التقييم يطلب فيه من المتعلم أداء مهام واقعية وذات معنى تبين قدرة المتعلم على التطبيق الفاعل للمعارف والمهارات الضرورية ويتم التقييم باستخدام قواعد تصحيح مناسبة لكل مهمة.

4- **ملف انجاز الطالب** : ملف يهتم بجمع معلومات عن قدرات الطالب في استخدامه لمعارفه في مواقف متعددة ويبين مدى استجابة الطالب لما تعلمه خلال فترة زمنية معينة للوقوف على مدى تقدمه تعليميا فقد يقيم الطالب على مدى التحسن في الانجاز بالإضافة إلى ما ينجزه كما يمكن أن يطلع ولي الأمر على الانجاز (عودة ، 2005) .

5 _ **التقييم المستمر** : هو التقييم الذي يلازم عملية التدريس اليومية ويهدف إلى تزويد المعلم والمتعلم بتغذية راجعة باستمرار عن نتائج أدائهم بغرض تحسين العملية التعلمية .

6- **التقييم الذاتي** :هو عبارة عن سلسلة من الصفات أو وصف قصير يقوم الطالب بتقييم تعلمه .

7- **التقييم المشروع** :هو مشروع بحثي يقوم به الطالب بعد الانتهاء من دراسة الوحدة، ويقاس بالعلامة التي سيحصل عليها الطالب من خلال قواعد التصحيح المرافقة ويقيم من قبل المعلم والرفاق .

وقد ذكر كل من(Carol،2005) و(الدوسري ،2004) و(علام ،2004) بان هناك نوعين من قواعد التصحيح هما :

أ_قواعد التصحيح الكلية (Holistic Scoring): يعتمد هذا النوع على تقييم جوانب محكات الأداء أو الاستجابة دون فصل بينهما ، وإعطاء تقدير أو درجة كلية لهذه الجوانب مجتمعة ، وان التصحيح الكلي يستند على انطباع كلي بناءا على عينة عمل الطالب حيث ينظر إليها ككل ، والتقدير الكلي عادة ما يستند إلى

مقياس متدرج تتراوح درجاته (4–6) نقاط ويستخدم حين يكون المطلوب التوصل إلى طريقة تقدير سريعة ولكنها متسقة (علام،2004).

ب_ قواعد التصحيح التحليلية (Analytic Scoring) : تجزئة الوصف العام للعملية أو الناتج الكلي إلى عناصر أو مكونات منفصلة بحيث تعطي تقديرا لكل عنصر مكون ، ويعتبر هذا النوع أفضل من المقاييس الكلية (علام ،2004) ، ويلجأ لمثل هذا النوع في الحالات التي تتطلب معرفة أداء الطالب في مهارات معينة ، مثل مهارات اللغة العربية التي تشمل التعبير ، والإملاء ، والنحو والقراءة وغيرها ، فان المعلم يتعامل معها ضمن مقياس تقدير تحليلي على أنها سمات مختلفة لكل منها مقياس فرعي معين ضمن المقياس الكلي للمهارات كلها ، وبالتالي يعطي كل منها تقديرا منفصلا عن الأخر ثم تجمع تلك التقديرات على المهارات كلها طبقا للأوزان التي حددها مسبقا لكل مهارة من المهارات السابقة (الدوسري ،2004).

2.2 أدوات التقييم :

تتنوع أدوات رصد وملاحظة المتعلمين أثناء أدائهم للمهمات والمهارات كما وردت في (وزارة التربية والتعليم،2004) :

1 قوائم الرصد/ الشطب : وهي عبارة عن قائمة الأفعال أو السلوكات التي يرصدها المعلم أو الطالب حيث يتم إعدادها من قبل المعلم بمشاركة المتعلمين ، وهذه القوائم تشتمل على مجموعة من الخطوات التي يجب أن يتعلمها الطلبة لانجاز مشروع ما ، وقائمة الرصد قد تحتوي مهارات أو مفاهيم أو اتجاهات ، وعلى المعلم شرح فقرات قوائم الشطب للطلبة مسبقا وكيفية التعامل معها وتتسلسل هذه الفقرات تدريجيا حسب ظهورها في السلوك أو تنفيذ المهمة ويجاب على فقراتها باختيار إحدى الكلمتين من الأزواج التالية : صح أو خطأ ، نعم أو لا ، غالبا أو نادرا ، مناسب أو غير مناسب ، موافق أو غير موافق ، وتتكون قائمة الرصد من قائمة السلوك وعمود الشطب

2 سلم التقدير : وهي أداة لإظهار مدى امتلاك مهارة معينة والحكم على مستوى جودة أدائه وهي أداة بسيطة تظهر ما إذا كانت مهارات المتعلم متدنية أو مرتفعة وفيه تخضع كل فقرة لتدريج من فئات عدة ويمثل احد طرفيه انعدام وجود السمة أو وجودها بشكل ضئيل ، أما الطرف الأخر يدل على تمام أو كمال وجودها وما بين الطرفين يمثل درجات متفاوتة ، وفي سلم التقدير يجب أن يشارك الطالب في تحديد السلوك ومعاييره وأن يظهر السلم تطور المهارة لدى المتعلم ، ويتكون سلم التقدير من السلوك والمعايير .

3 سلم التقدير اللفظي : وهي عبارة عن سلسلة من الصفات المختصرة والتي تبين أداء الطالب في مستويات مختلفة وبشكل مفصل مما يساعد الطالب على تحديد خطواته التالية في التحسن وتستخدم هذه الأداة لتقييم خطوات العمل والنتائج مما يوفر تقويما تكوينيا لأجل التغذية الراجعة وأيضا تقويما ختاميا لمهمة ما وهو ، من أكثر الأدوات موضوعية ودقة في تدريج السلوك أو الفعل كونه يتضمن أوصافا لفظية واضحة ومحددة حول الأداء عند كل مستوى من مستوياته المختلفة .

4 سجل وصف سير التعلم : وهو عبارة عن سجل منظم يكتب فيه الطالب عبر الوقت عبارات حول أشياء قرأها أو شاهدها أو مر بها في حياته الخاصة ، ويعبر بحرية عن آرائه الخاصة ، واستجاباته حول ما تعلمه حيث يعيد الطلبة التفكير بخبرة تعليمية أو نص قاموا بدراسته ويكتبون رأيهم واستجاباتهم ويعبرون عن انطباعاتهم الأولية بحرية ، وبذلك يربطون تلك الخبرة مع الأنواع الأخرى من التعلم فتزيد طلاقة الطلبة في الكتابة وتطور إبداعهم .

5 السجل القصصي : وهو عبارة عن وصف قصير من المعلم ليسجل ما يفعله المتعلم بحيث يدون أكثر الملاحظات من حيث الأهمية ويحدد التاريخ والمكان ويوثق اسم الملاحظ ويعطي في النهاية تفسيرا للسلوك سواء كان إيجابيا أم سلبيا (وزارة التربية والتعليم إدارة الامتحانات والاختبارات ،2004) .

3.2الدراسات السابقة

تناولت العديد من الدراسات أهمية استخدام التوجهات الحديثة في التقييم بمختلف مجالاته ودرجة ممارسة المعلمين في تقييم طلبتهم في العديد من المباحث على النحو الآتي :

أجرى سامسون وسلاتر وريان (1997، Samson ,Slater and Rayan) دراسة هدفت إلى إجراء مقارنة بين تقويم مساق الفيزياء بالطريقة التقليدية ، وباستخدام البورتفوليو كأسلوب من أساليب التقويم البديل بإحدى الكليات الجامعية بولاية كارولينا الأمريكية ، تكونت عينة الدراسة من (35) طالبا وطالبة ، موزعين على شعبتين ضابطة من (19) طالبا وطالبة تم تقيمهم في مساق " مقدمة في الفيزياء الجامعية " باستخدام الطريقة التقليدية ، (16) طالبا وطالبة تم تقيمهم في المساق نفسه باستخدام البورتفوليو ، وجمعت البيانات باستخدام استبانة لقياس التحصيل في الفيزياء وزعت على المجموعتين قبل الدراسة ، أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين المجموعة الضابطة والتجريبية ، بينما اظهر الطلبة الذين استخدموا البورتفوليو توترا اقل في تعلمهم لمساق الفيزياء ، كما أنهم استمتعوا بخبرة التعلم وباستيعابهم لمفردات المساق ، وقدرتهم على حل مسائله مقارنة بطلبة المجموعة الضابطة .

هدفت دراسة بول وأوكنل وستفنسن وننري (Bol, OConnell Stephenson and Nunnery ,1998) التعرف إلى اثر خبرة المعلمين ، ومستوى الصف ، ونوع المادة التي يدرسونها على ممارساتهم التقييمية ، تكونت عينة الدراسة من (893) معلما في (34) مدرسة ، وجمعت البيانات حول ممارسات المعلمين التقويمية باستخدام التقارير التي كتبوها واستبانة ، وأظهرت نتائج الدراسة تركيز المعلمين على أسلوبي الملاحظة وتقويم الأداء ، كما أظهرت النتائج أن المعلمين يثقون بمصداقية هذين الأسلوبين، كما أشارت النتائج المتعلقة بأثر كل من المستوى الصفي ، والمادة التي يدرسها المعلم ، والخبرة على الممارسات التقييمية إلى أن معلمي المرحلة الابتدائية ، ومعلمي الرياضيات والمعلمين من ذوي الخبرة الكبيرة (20) فما فوق هم الأكثر استخداما لأساليب التقييم البديلة .

أجرى (القباطي،1998) دراسة هدفت إلى التعرف إلى أساليب وممارسات التقويم المدرسي في مديرية الحديدة في الجمهورية اليمنية ، ومستوى جودة الاختبارات التحصيلية التي يعدها المعلمون والمعلمات ، لتقويم تحصيل طلبتهم ، تكونت عينة الدراسة من (120) معلما (82) معلمة ، (6) مشرفين (11) مشرفة من مدينة الحديدة في الجمهورية اليمنية ، بالإضافة إلى (44) اختبارا تحصيليا من إعداد المشرفين والمعلمين من أفراد عينة الدراسة ، استخدم الباحث في تطبيق دراسته أداتين هما : استبانه لقياس مدى انتشار استخدام الأساليب والممارسات التقويمية من وجهة نظر كل من المعلمين والمعلمات والمشرفين والمشرفات ، واستبانه لقياس مدى التزام الاختبارات التحصيلية بمعايير تعليمات الاختبار التحصيلي الجيد ، واستخدم مربع كاي لمعرفة العلاقة بين استخدام الأساليب والممارسات التقويمية ، وبين متغيرات الجنس والتخصص والمؤهل ، خلصت النتائج أن أكثر الأساليب التقويمية انتشارا هي الأسئلة المقالية ذات الإجابة المطولة ، تليها المشاريع الفردية ثم المشاريع الجماعية .

كما هدفت دراسة سورتم (Suurtamm,1999) التعرف إلى أساليب التقييم التي يستخدمها خمسة من معلمين الرياضيات للمرحلة المتوسطة إثناء محاولاتهم لتطبيق استراتيجيات تقييم حقيقية ، ولماذا يفعلون ذلك ، والمشاكل التي يواجهونها ،والدعم الذي يتلقونه . جمعت البيانات باستخدام المقابلات مع المعلمين ، وسجلات أدائهم وعينات من أساليبهم في التقييم ، وملاحظات صفية خلال سنة دراسية كاملة ، وأسفرت النتائج عن استخدامهم لتقنيات واسعة ومتنوعة تضمنت الصحف اليومية ، ومرشد التصحيح ، وقوائم الرصد ، والتقويم الذاتي ، وتقويم الزميل ، كما أظهرت النتائج حاجتهم إلى وجود منهاج مبني على حل المسألة ، وأهمية تطوير ثقافة التعاون بين المعلمين ، والدور الهام الذي يلعبه المدراء في تسهيل حدوث التغيير في ممارسات المعلمين التقييمية .

كما أجرى (المدلل،2000) دراسة هدفت إلى معرفة أساليب وممارسات تقويم الأداء المتبعة من قبل معلمي مادة الأحياء للصفين التاسع والعاشر في المدارس الحكومية ومدارس الوكالة في محافظتي طولكرم وقلقيلية ، تألفت عينة الدراسة من (74) معلما ومعلمة ، واستخدم الباحث استبانه تكونت من (62) فقرة في أربعة أبعاد

هي : أساليب التقويم المستخدمة من قبل المعلمين ، وأنواع الأسئلة المستخدمة ، ومستوى الأسئلة في قياس القدرات العقلية ، والممارسات التعليمية المتبعة في تقويم الطلبة ، خلصت الدراسة إلى أن أكثر أساليب التقويم استخداما من قبل المعلمين هي الأسئلة الكتابية ، تليها كتابة التقارير ، وان أكثر أنواع أدوات التقويم شيوعا هي أسئلة الصواب والخطأ ، تليها أسئلة المطابقة "المقابلة " ، واقلها استخداما الأسئلة المقالية التي تحتاج لإجابة مطولة .

أما دراسة نيكلسون (Nicholoson,2000) فقد هدفت إلى معرفة النتائج السلبية الناتجة عن استخدام منهاج مبني على التقييم الحقيقي (Work Sampling System Wss) تكونت عينة الدراسة من معلمي الصف الثالث الأساسي في مدارس مقاطعة بتسبورج الحكومية ، وأهالي الطلبة . جمعت البيانات باستخدام المقابلات مع المعلمين ، واستبانة وزعت على كل من المعلمين والأهالي ، وأظهرت النتائج أن السلبيات في استخدام التقييم المعتمد الحقيقي كانت العبء الإضافي على المعلم ، وصعوبة استيعاب الأهل للنظام التقييمي المستخدم ، ونقد المعلمين لقوائم الرصد الخاصة بمنهاج (Work Sampling System) .

أما دراسة فرتز (Fritz,2001) فهدفت إلى التعرف على ممارسات المعلمين التدريسية الذين يستخدمون ملف انجاز الطالب لتقييم طلبتهم ، ويتطلب الملف أن يختار الطالب سبعة من أعماله لتقييمها . تكونت عينة الدراسة من (37) معلما للصف الرابع في (19) مدرسة في مدينة فيرمنت (Vermont) ، وجمعت البيانات الديموغرافية باستخدام استبانة مكونة من (20) سؤالا ، بينما جمعت بيانات للكشف عن أنواع الممارسات التدريسية باستخدام استبانة من نوع لكرت مكونة من سبع فقرات و وقورنت ممارسات المعلمين التدريسية مع درجة استخدام المعلمين لأساليب التقييم البديلة . أشارت البيانات إلى كل مما يلي : وجود سبعة مناهج مختلفة في الرياضيات في المدارس ونسبة المعلمين المشاركين في جلسات الولاية لتقييم ملفات انجاز الطلبة (50%) ، كما أظهرت النتائج أن المعلمين من ذوي الخبرة التي تزيد عن ثلاث سنوات استخدموا ممارسات تدريسية تدعم استخدام ملف انجاز الطالب بشكل أكثر من غيرهم ، وتكرار استخدام المعلمين الممارسين لملف انجاز الطالب لبعض استراتيجيات

التدريس أكثر من غيرها ، وهناك ميل من قبلهم لتدريب طلابهم على العمليات الحسابية ، إضافة إلى استخدام مهمات أدائية عالية المستوى كأساليب لتقييم أداء الطلاب ، وأشارت البيانات كذلك إلى التحسن السنوي لأداء التلاميذ ، والارتفاع السنوي لدعم المعلمين لاستخدام الملف .

أجرى لاينغ وتساي (Liang and Tsai ،2002) دراسة هدفت للتعرف إلى تأثيرات تقييم الرفاق على المواضيع التي تكتب على الانترنت ، واتجاهات الطلبة نحو الاستفادة منها ومدى ملاءمتها للتعليقات التي يدلي بها الخبراء على تلك الكتابات ، تألفت عينة الدراسة من (36) طالبا وطالبة من جامعة تايون من الذين درسوا علم الطفولة المبكرة وتعليم ما قبل المدرسة ، حيث كلف هؤلاء الطلبة بتصميم مشروع الطلبة من عمر (3–6) سنوات ، تم تقويمه من قبل رفاقهم في نفس التخصص ، وبعد مراجعة تصميم المشروع والأخذ بعين الاعتبار بتوجيهات الرفاق ، تم تقويم المشروع ثلاث مرات : التعديل في المرة الأولى بناء على مراجعة الذاتية ، وفي المرة الثانية بناء على تعليقات الرفاق ، وفي المرة الثالثة بناء على أراء خبراء في تعليم الأطفال قبل الدراسة . خلصت الدراسة إلى أن نتائج تقييم الرفاق جاءت متسقة مع نتائج الخبير حيث زادت قدرتهم على حل المشكلات ، وساعد تقويم الرفاق على الإنترنت والذي بلغ (40) تعلقا بإعطاء حرية أكبر ودرجة أعلى من السرية ، من خلال عدم معرفة صاحب المشروع للطالب المقيم ، كما أنها حسنت من تصميم المشاريع ، بالإضافة إلى أنها ساهمت في تعزيز التعلم التعاوني بين الرفاق .

وأجرى مكدونالد وبود(McDonald and Poud ،2003) دراسة هدفت إلى استقصاء أثر تدريب الطلبة على التقييم الذاتي في تحصيلهم الدراسي باستخدام عدة أساليب في التقويم : تقويم الذات ، وتقويم الرفاق ، والملاحظة المنظمة ، بالإضافة إلى العروض الشفوية ، للتعرف على مدى تأثر أدائهم بذلك و تكونت عينة الدراسة من عشر مدارس ثانوية في استراليا ، في مبحثي إدارة الأعمال والعلوم الإنسانية ، تم تحديد المستويات التحصيلية للطلبة باستخدام امتحان وطني ، حيث تم تقسيم الطلبة إلى مجموعتين : الأولى تجريبية مكونة من (256) طالبا وطالبة ، تم تدريبهم من خلال مدرسيهم على مهارات التقويم الذاتي لمدة ثلاث فصول دراسية ، والثانية ضابطة

مكونة من (256) طالبا وطالبة تم تدريبهم بالطريقة التقليدية ، أظهرت النتائج فروق ذات دلالة إحصائية في تحصيل المجموعة التجريبية التي استخدمت عملية التقويم الذاتي .

أجرى (اليونس،2004) دراسة هدفت إلى البحث في أثر طريقة التقويم المستخدمة أثناء الفصل الدراسي (اختبار منتصف الفصل مع تعيينات متكررة ، واختبارات قصيرة متكررة ، مع تعيينات متكررة) والمستوى التحصيلي (عالٍ ، متوسط ، ومتدنٍ) ، على أداء طلبة الدبلوم المهني ، في مساق القياس والتقويم التربوي والمتمثل بالأبعاد التالية : مفاهيم أساسية في القياس والتقويم وبناء الاختبارات التحصيلية ، والخصائص السيكومترية للاختبار ، وتحليل نتائج الاختبار ، تكونت عينة الدراسة من (164) طالبا وطالبة ، ولتحقيق أهداف الدراسة تم بناء وتطبيق اختبار تحصيلي في الموضوعات الأربعة المذكورة ، وتم استخدام تحليل التباين متعدد المتغيرات التابعة لاختبار فرضيات الدراسة ، أشارت النتائج إلى وجود أثر ذي دلالة إحصائية للمستوى التحصيلي على أداء الطلبة في اختبارات موضوعات القياس السابقة ، بالإضافة لوجود أثر لطريقة التقويم على أداء الطلبة في موضوعي المفاهيم الأساسية في القياس والتقويم ، وبناء الاختبارات التحصيلية ، وعدم وجود أثر ذي دلالة إحصائية يعود للتفاعل بين طريقة التقويم المستخدمة ومستوى الطلبة التحصيلي ، وتم استخدام (Tukey) للمقارنة بين طرق التقويم على الاختبارين المذكورين ، وأشارت نتائجه إلى أن أداء الطلبة الذين تعرضوا لاختبار منتصف الفصل مع تعيينات متكررة كان أفضل من أداء أقرانهم الذين تعرضوا لاختبارات قصيرة متكررة .

أجرى يلدرم (Yıldırım ، 2004) دراسة هدفت إلى استقصاء استراتيجيات التقويم المستخدمة في المرحلة الثانوية في المواد الاجتماعية في تركيا ، استمرت مدة الدراسة ثلاث سنوات متوالية ، تكونت أسئلة الدراسة من ثلاث أسئلة هي : كيفية تقويم الطلبة في الدراسات الاجتماعية والاستراتيجيات المستخدمة ، ما مدى إدراك المعلمين والطلبة لهذه الاستراتيجيات ؟ ما التوصيات المقترحة لتحسين تقويم الطلبة في الدراسات الاجتماعية للمرحلة الثانوية ؟ تكونت عينة الدراسة من (81) معلمة ، (576) معلما للدراسات الاجتماعية في المدارس المختارة ، شملت الدراسة مواد

الدراسات الاجتماعية الخمسة (تاريخ ، جغرافيا ، وفلسفة ، وعلم اجتماع ، وعلم نفس)، أما عينة الطلبة فقد بلغت (818) طالبا وطالبة من صفوف التاسع والعاشر والأول الثانوي ، واستخدمت لجمع البيانات النوعية والكمية استبانه للمعلمين وأخرى للطلبة ، بالإضافة لمقابلات فردية مع المعلمين والطلبة . وأشارت النتائج إلى أن الأسئلة القصيرة هي الأكثر استعمالا ، تليها الأسئلة الشفوية ، ثم الأسئلة مفتوحة الإجابة ، وان الطلبة يعتقدون أن مثل هذه الأسئلة غير كافية لتقويم أدائهم الحقيقي في مواد الدراسات الاجتماعية .

وأجرى تشنغ (Cheng ، 2006) دراسة هدفت إلى معرفة الممارسات التقويمية في مدارس هونج كونج في الصين ، ومدى استخدام أساليب التقويم البديل في هذه المدارس ، تكونت عينة الدراسة من (8) معلمين ومعلمات ، يدرسون طلبة تراوحت أعمارهم بين (13-15) سنة في (4) مدارس ، استخدمت المقابلة لجمع البيانات وقد شملت الأسئلة التالية : ما طرق التقويم التي نستخدمها في الغرفة الصفية ومتى تستخدم ؟ هل حاولت استخدامها ؟ ما العوامل التي تؤثر على قرارك في استخدامها ؟ وما نوع الدعم الذي تحتاجه لتطبيق طرق التقويم البديلة في الغرفة الصفية ؟ تراوحت المدة الزمنية المقابلة من (30-40) دقيقة ، أظهرت النتائج اعتماد المعلمين والمعلمات على طرق التقويم التقليدية لعدم معرفتهم الكافية لاستخدام أساليب التقويم البديلة مع رغبتهم في الاطلاع على كيفية استخدامها ، أظهرت النتائج ضرورة دعم المعلمين من قبل المدراء والمشرفين لاستخدام أساليب التقويم البديلة ، وضرورة تدريبهم على أساليب التقويم البديلة .

كما أجرى (عياصرة،2006) دراسة هدفت إلى تقصي فاعلية التقويم الحقيقي في فهم طالبات الصف التاسع للمفاهيم الفيزيائية ، وقدرتهن على التفكير الناقد ، واتجاهاتهن نحو إستراتيجيتين تقويميتين قائمتين على المنحى هما : البورتفوليو(ملف الانجاز) والخريطة المفاهيمية ، تكونت عينة الدراسة من (110) طالبات توزعن على ثلاث شعب في مدرسة حكومية في مدينة عمان ، واستخدم الباحث (3) أدوات لجمع البيانات هي : اختبار تحصيلي ، ومقياس مهارات التفكير الناقد ، واستبانه للاتجاهات نحو الاستراتيجيات المستخدمة ، وتم استخدام تحليل التباين في تحليل البيانات

الإحصائية ، كما وأجريت مقارنات ثنائية بعدية بطريقة اختبار (توكي Tukey,) للمقارنة بين متوسطات تحصيل الطالبات على استراتيجيات التقويم المستخدمة . أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تحصيل الطالبات تعزى لإستراتيجية التقويم المستخدمة ، كما وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات طالبات الصف التاسع تعزى لاستراتيجيات التقويم المستخدمة .

أجرى بروتي (Prouty,2006) دراسة هدفت إلى استقصاء أثر استخدام الأسئلة المرفقة بقواعد تصحيح كأداة في التقويم البديل ، حيث تم إعطاء الطلبة أسئلة في بداية الوحدة لمادة العلوم في المرحلة المتوسطة ، وتكليف الطلبة بالبحث عن إجابات الأسئلة ، ثم تسلم المسودة الأولى للإجابات إلى ثلاث من الرفاق في الصف مرفقة بقواعد تصحيح ضمن خمس مستويات ، ويتم التقويم بناء على قواعد التصحيح المرفقة مع الإجابات ، ويعطى كل زميل فترة زمنية تتراوح من (10-15) دقيقة لإتمام عملية التقويم ، ثم تعاد إلى الطالب لتقديم التعديلات وتسليم النسخة النهائية إلى المدرس . أظهرت نتائج الدراسة تحسن المستوى الأدائي للطلبة للعديد من الأسباب أهمها : السماح للطلبة الضعاف برؤية كتابات جيدة تعمل على تقويمهم ، بالإضافة إلى أن الأسئلة المرفقة بقواعد التصحيح أفضل من المشاريع والاختبارات ، إذ أنها تعمل على إعطاء تقويمات دقيقة عن المادة التعليمية .

أجرى فيتش (Fitch, 2007) دراسة هدفت إلى التعرف على أثر استخدام قواعد التصحيح كأداة تقويم لأداء الطلبة ، في استخدام المجهر البسيط والمركب في مادة الأحياء للصف السادس ، حيث تم إبلاغ الطلبة مقدما بأنه سيتم تقويم استخدامهم للمجهر ، وقام المعلم بتخصيص سبع دقائق لكل طالب ، لقراءة ومراجعة قواعد التصحيح للتأكد من فهمه لها قبل البدء بعملية التقويم من قبل المعلم ، وتضمنت القواعد (18) فقرة مقسمة إلى أربعة أبعاد (محكات) هي : تقنية الاستخدام والمعرفة ، والأمان ، والصيانة ، بالإضافة إلى النتائج ، أظهرت النتائج وجود تحسن ملحوظ على أداء الطلبة يعود لاستخدام قواعد التصحيح .

أجرت (الشرفاء،2007) دراسة هدفت إلى بيان مدى استخدام معلمي الدراسات الاجتماعية لأساليب وأدوات إستراتيجية التقويم المعتمد على أداء الطلبة وبيان

المشكلات الخاصة باستخدام هذه الإستراتيجية من وجهة نظرهم . وقد أظهرت النتائج أن درجة استخدام المعلمين لأساليب إستراتيجية التقويم المعتمد على الأداء كانت متوسطة في حين كانت الموافقة على استخدامهم للأدوات قليلة ، كما وأشارت النتائج أن تقديرات المعلمين لحجم المشكلات التي تحد من استخدام لهذه الإستراتيجية كانت كبيرة .

1.3.2 التعليق على الدراسات السابقة :

يتضح من استعراض الدراسات السابقة الأمور التالية :

أ.اهتمام جميع الدراسات بالتقييم الحقيقي ومجالاته وتفضيله على التقييم التقليدي .

ب.أظهرت النتائج أن أسلوبي الملاحظة وتقييم الأداء هما الأسلوبان الأكثر استخداما من قبل المعلمين

ج. أثبتت الدراسات جميعها وجود المعوقات والصعوبات التي تحول دون استخدام التقييم الحقيقي ومجالاته .(عياصرة ،2006)و (Mcdonald and 2003 Boud).

د. توصلت الدراسات إلى أن من أهم السلبيات الناتجة عن استخدام التقييم الحقيقي هو العبء الإضافي على المعلم وصعوبة استيعاب الأهالي للنظام التقييمي الحقيقي المستخدم (Mcdonald and Boud 2003) و(Yildirim,2004)و(2006 Cheng,).

هـ.وفيما يتعلق بموقع الدراسة الحالية من الدراسات السابقة فإنها تتفق معها من حيث أهمية التقييم الحقيقي ومجالاته في العملية التعليمية واتفقت مع الدراسات السابقة من حيث الأداة المستخدمة في تطبيق الدراسة وهي الاستبانة .

و. تختلف هذه الدراسة عن الدراسات السابقة من حيث تناولها جانبين اثنين وهما مدى تطبيق المعلمين لمهارة التقييم الحقيقي والصعوبات التي تعيق ذلك. كما اختلفت أيضا بتناول الموضوع بشكل عام ولم تتناوله بشكل يقوم على تخصص معين .

ز. اهتمت هذه الدراسة بالمقارنة بين المؤهل والخبرة من حيث مدى تطبيق المعلمين وتقديرهم للصعوبات التي تعيق ذلك من وجهة نظرهم للأسباب التالية :

1- تجعل المتعلم هو محور العملية التعلمية التعليمية .

2- تجعل المتعلم مفكراً ومبدعاً ومبتكراً .

3- تتنوع مجالات مهارة التقييم الحقيقي عند المتعلم والمدرس .

4-يشارك ويضع المتعلم معايير مهارة التقييم الحقيقي مع المدرس .

5- تقليل الصعوبات التي تعيق تطبيق مهارة التقييم الحقيقي عند المعلمين .

6- إثراء الأدب النظري في هذا الموضوع .

الفصل الثالث

المنهجية والتصميم

1.3 مجتمع الدراسة وعينتها

1.1.3مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع المعلمين والمعلمات في المدارس الحكومية والخاصة التابعة لوزارة التربية والتعليم في المملكة الأردنية الهاشمية، للعام الدراسي 2011−2012 والبالغ عددهم (106000) معلما ومعلمة موزعين على (6000) مدرسة، وذلك حسب ما هو وارد في الكراس الإحصائي لدى مديرية التخطيط في وزارة التربية والتعليم.

2.1.3 عينة الدراسة :

تم اختيار عينة عشوائية طبقية تبعا للخبرة والمؤهل وعنقودية على مستوى المدرسة وعلى مراحل حيث تم اختيار احد الأقاليم الثلاثة على مستوى المملكة عشوائيا فكان إقليم الجنوب ، ومن هذا الإقليم تم عشوائيا اختيار إحدى المحافظات فكانت محافظة الكرك ومن هذه المحافظة تم عشوائياً اختيار مديريتين وهما مديرية قصبة الكرك ومديرية منطقة القصر والجدول (1) يبين توزيع المعلمين في هاتين المديريتين حسب المؤهل والخبرة.

جدول(1)

توزيع المعلمين في مديريتي قصبة الكرك ومنطقة القصر حسب المؤهل والخبرة

المديرية	الخبرة / المؤهل	بكالورس	دراسات عليا	المجموع
قصبة الكرك	اقل من 10	80	56	136
	10 فأكثر	60	80	140
منطقة القصر	اقل من 10	90	54	144
	10 فأكثر	40	90	130
المجموع		270	280	550

ثم تم إعداد قائمة بأسماء المعلمين في كل مديرية حسب مستويات الخبرة ، والمؤهل ومن هذه القوائم تم عشوائيا اختيار نصف العدد في كل قائمة والجدول(2)يبين توزيع أفراد عينة الدراسة حسب المديرية والمؤهل والخبرة .

جدول(2)

توزيع أفراد عينة الدراسة حسب المديرية والمؤهل والخبرة

المؤهل / المديرية الخبرة	بكالورس	دراسات عليا	المجموع
قصبة الكرك اقل من 10	40	28	68
10 فأكثر	30	40	70
منطقة القصر اقل من 10	45	27	72
10 فأكثر	20	45	65
المجموع	135	140	275

2.3 أدوا ت الدراسة :

تم إعداد استبانتين الأولى لقياس مدى تطبيق المعلمين لمهارات التقييم الحقيقي والثانية لتقدير درجة وجود الصعوبات التي تعيق تطبيقها من وجهة نظرهم ، ولتحقيق ذلك تم الرجوع إلى الأدب النظري والدراسات السابقة(عودة ،2005 ؛ وزارة التربية والتعليم ،2004). كما تم توزيع استبانه مفتوحة على المعلمين والمعلمات لمعرفة ممارسات ومهارات التقييم الحقيقي وكذلك الصعوبات التي تعيق تطبيقها،كما تم الرجوع إلى تعليمات وزارة التربية والتعليم والكراس الخاص بأدوات واستراتيجيات التقييم والأدلة التي وزعتها وزارة التربية والتعليم حول هذا الموضوع وفي ضوء ذلك كله تم إعداد فقرات الاستبانتين بصورتهما الأولية؛ لإعداد فقرات الاستبانة الأولى .المتعلقة بمدى تطبيق المعلمين لمهارات التقييم الحقيقي والتي بلغ عددها (30) فقرة حيث اشتملت كل فقرة على إحدى هذه المهارات وأمام كل فقرة تدريج من (5) مستويات(دائما ، غالبا ، أحيانا ، نادرا ، نادرا جدا) يقابلها الدرجات(1,2,3,4,5)،وكذلك تم إعداد فقرات الاستبانة الثانية المتعلقة بدرجة وجود الصعوبات التي تعيق تطبيق مهارات التقييم الحقيقي حيث بلغ عدد الفقرات (30) فقرة اشتملت كل فقرة على إحدى الصعوبات

وأمام كل فقرة تدريج من (5) مستويات (بدرجة كبيرة جدا ، بدرجة كبيرة ، بدرجة متوسطة ، بدرجة قليلة ، بدرجة قليلة جدا) ، يقابلها الدرجات (1,2,3,4,5).

تم عرض الاستبانتين على مجموعة من المحكمين ذوي الاختصاص في الجامعات الأردنية ووزارة التربية والتعليم وفي ضوء آراءهم وملاحظاتهم تم تعديل بعض الفقرات كما تم حذف (10) فقرات من كل استبانة والملحق(2) يبين الفقرات المعدلة بصورتها النهائية وبذلك فقد أصبحت استبانة الممارسات مكونة من (20) فقرة واستبانة الصعوبات مكونة من (20) فقرة.

تم تطبيق الاستبانتين على عينة استطلاعية لمعرفة وضوح ومقروئية الفقرات ولتحديد زمن تطبيق الاستبانتين .

1.2.3 تقدير معاملات تمييز الفقرات

تم تطبيق الاستبانتين المتعلقتين بدرجة تطبيق مهارات التقييم الحقيقي والصعوبات التي تعيق تطبيق التقييم الحقيقي على عينة تجريبية مكونة من (73) معلم ومعلمة من غير عينة الدراسة لتقدير معاملات تمييز الفقرات على أساس معامل الارتباط المصحح بين الفقرة والدرجة الكلية للاستبانة التي تنتمي إليها والجدول(3) يبين ذلك

جدول (3)

قيم تمييز فقرات استبانتي المهارات والصعوبات

الفقرة	الاستبانة الأولى	الاستبانة الثانية
1	0.47	0.64
2	0.57	0.46
3	0.50	0.40
4	0.56	0.42
5	0.60	0.44
6	0.61	0.45
7	0.55	0.43
8	0.49	0.44
9	0.60	0.46
10	0.65	0.43
11	0.57	0.45
12	0.59	0.41
13	0.50	0.43
14	0.57	0.44
15	0.58	0.46
16	0.63	0.42
17	0.60	0.45
18	0.61	0.47
19	0.61	0.49
20	0.62	0.45

يتضح من الجدول السابق أن قيم معاملات تمييز الفقرات كانت جميعها أكثر من 35. وبهذا يمكن اعتبارها مناسبة لغايات هذه الدراسة (عودة ، 2005)

2.2.3 تقدير الثبات

في ضوء درجات العينة التجريبية على فقرات الاستبانتين تم تقدير معامل ثبات الاتساق الداخلي لكل استبانة باستخدام معادلة كرونباخ ألفا فبلغت على استبانة الممارسات (83. 0) واستبانة المعيقات (75. 0) .

3.2.3 الصدق التمييزي لاستبانة مهارات التقييم الحقيقي

تم الرجوع إلى المشرفين ومديري ومديرات المدارس لتحديد مجموعتين في كل منها (30) معلما ومعلمة ، المجموعة الأولى تميزت بدرجة عالية من تطبيق مهارات التقييم الحقيقي والمجموعة الثانية تميزت بدرجة متدنية في تطبيق مهارات التقييم الحقيقي حيث طبقت الاستبانة في صورتها النهائية المكونة من (20) فقرة على المجموعتين وذلك لحساب الصدق التمييزي باستخدام الإحصائي(t) للمقارنة بين أداء المجموعتين فبلغت قيم المجموعة (ب) (4.5) وهي قيمة دالة إحصائيا عند ألفا =01. مما يعني أن الاستبانة قادرة على التمييز بين المعلمين ذوي الممارسات العالية والمعلمين ذوي الممارسات المتدنية .

4.2.3 التصحيح وتفسير النتائج

تم تطبيق الاستبانتين على عينة الدراسة حيث تم تقدير درجة ممارسة المعلمين لمهارة التقييم الحقيقي على النحو التالي :

1. ضعيفة إذا كانت الدرجة من 1_ أقل من 2.34 .
2. متوسطة إذا كانت الدرجة من 2.34 _ أقل من 3.67 .
3. عالية إذا كانت الدرجة من 3.67 _ فما فوق .

بالنسبة للصعوبات تكون درجة وجود هذه الصعوبات على النحو التالي :

1. قليلة إذا كانت الدرجة من 1_ أقل من 2.34 .
2. متوسطة إذا كانت الدرجة من 2.34 _ أقل من 3.67 .
3. كبيرة إذا كانت الدرجة من 3.67 _ فما فوق .

3.3 متغيرات الدراسة

المتغيرات المستقلة : المؤهل التربوي والخبرة

المتغيرات التابعة :

أ- درجة تطبيق المعلمين لمهارة التقييم الحقيقي

ب- درجة الصعوبات التي تعيق تطبيق مهارة التقييم الحقيقي

4.3 الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة :

1_ الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية.

2_ معاملات الارتباط :

أ- بيرسون

ب- معامل الارتباط المصحح بين الفقرة والدرجة الكلية للاستبانة

3- تحليل التباين الثنائي للمتغيرات المتعددة .

4- إجراء المقارنات البعدية باستخدام المدى الحرج لشيفيه بتوزيع F .

الفصل الرابع

عرض النتائج ومناقشتها والتوصيات

يتناول هذا الفصل عرضا للنتائج التي توصلت إليها الدراسة مبوبة حسب أسئلتها

1.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الأول

كان السؤال الأول :ما درجة تطبيق المعلمين لمهارات التقييم الحقيقي لأداء طلبتهم من وجهة نظر المشرفين التربويين ومديري المدارس ؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب الوسط الحسابي والانحراف المعياري لتقديرات المشرفين ومديري المدارس لأداء المعلمين على كل فقرة من فقرات الاستبانة والدرجة الكلية لأدائهم على الاستبانة (1) كما يبينها جدول (4) .

جدول (4)

الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد عينة الدراسة على فقرات استبانة درجة تطبيق المعلمين لمهارات التقييم الحقيقي .

رقم الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقدير
1	2.27	1.4	ضعيفة
2	3.19	1.2	متوسطة
3	2.87	1.2	متوسطة
4	3.1	1.1	متوسطة
5	2.43	1.3	متوسطة
6	2.64	1.4	متوسطة
7	2.57	1.5	متوسطة
8	2.97	1.2	متوسطة
9	3.06	1.3	متوسطة
10	2.86	1.5	متوسطة
11	3.14	1.4	متوسطة
12	2.6	1.4	متوسطة
13	2.88	1.6	متوسطة
14	2.99	1.3	متوسطة
15	2.58	1.2	متوسطة
16	2.88	1.4	متوسطة
17	3.2	1.4	متوسطة
18	2.36	1.3	متوسطة
19	3.2	1.2	متوسطة
20	2.37	1.3	متوسطة
الدرجة الكلية	2.81	1.25	متوسطة

يلاحظ من جدول (4) أن معظم تقديرات المشرفين ومديري المدارس لدرجة تطبيق المعلمين لمهارات التقييم الحقيقي كانت متوسطة باستثناء الفقرة رقم (1) كانت ضعيفة.

2.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني

كان السؤال الثاني في هذه الدراسة :

هل هناك أثر ذو دلالة إحصائية ($\alpha \geq .05$) للمؤهل التربوي وخبرة المعلم في درجة تطبيقه لمهارات التقييم الحقيقي ومجالاته ؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب التباين الثنائي لأثر المؤهل والخبرة في درجة تطبيق المعلمين لمهارات التقييم الحقيقي حسب تقديرات المشرفين ومديري المدارس وجدول (5) يبين ذلك

جدول (5)

نتائج تحليل التباين الثنائي لأثر المؤهل والخبرة في درجة تطبيق المعلمين لمهارات التقييم الحقيقي حسب تقديرات المشرفين التربويين ومديري المدارس لمعلمي عينة الدراسة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة المحسوبة F	قيمة F الحرجة $\alpha \geq .05$
المؤهل	22.24	1	22.24	15.23	3.88
الخبرة	4.68	1	4.68	3.20	
التفاعل	4.26	1	4.26	2.92	
داخل المربعات/ الخطأ الكلي	395.44	271	1.46		
المجموع	426.62	274			

يظهر من الجدول (5) وجود أثر لمؤهل المعلمين في درجة تطبيقهم لمهارات التقييم الحقيقي وعدم وجود أثر لكل من الخبرة والتفاعل بين المؤهل والخبرة ولمعرفة لصالح من كانت الفروق تم حساب الوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجة تطبيق المعلمين لمهارات التقييم الحقيقي باختلاف المؤهل الأكاديمي والجدول (6) يبين ذلك

جدول (6)

الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة تطبيق المعلمين لمهارات التقييم الحقيقي حسب تقديرات المشرفين ومديري المدارس لعينة المؤهل

المؤهل	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمةt المحسوبة	قيمة t الحرجة
بكا	135	2.45	1.22	4.65	1.98
دراسات عليا	140	3.16	1.31		

يظهر جدول (6) أن الفروق لصالح المعلمين الذين يحملون مؤهل الدراسات العليا

3.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث :

كان السؤال الثالث في الدراسة :

ما درجة تقدير المعلمين للصعوبات التي تعيق تطبيق التقييم الحقيقي ؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب الوسط الحسابي والانحراف المعياري ودرجة تقدير المعلمين للصعوبات التي تعيق تطبيق ذلك من وجهة نظرهم وجدول رقم (7) يبين ذلك .

جدول (7)

درجة وجود الصعوبات التي تعيق تطبيق مهارات التقييم الحقيقي من وجهة نظر المعلمين .

الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقدير
1	3.15	1.3	متوسطة
2	4.02	1.1	عالية
3	3.65	1.1	متوسطة
4	2.96	1.4	متوسطة
5	3.98	1.2	عالية
6	4.12	1.0	عالية
7	4.05	0.9	عالية
8	3.88	1.2	عالية
9	3.52	1.3	متوسطة
10	3.67	1.1	عالية
11	3.16	1.2	متوسطة
12	4.12	1.1	عالية
13	2.88	1.5	متوسطة
14	3.76	1.3	عالية
15	3.84	1.3	عالية
16	4.14	1.0	عالية
17	4.08	0.9	عالية
18	3.94	1.2	عالية
19	2.87	1.3	متوسطة
20	3.83	1.2	عالية
المجموع	3.70	1.2	عالية

يتضح من النتائج الواردة في جدول رقم (7) أن الفقرات ذات الأرقام (19,13,11,4,3,1) والتي تتعلق بدرجة وجود الصعوبات كانت درجة تقديرها للصعوبات متوسطة ، والفقرات ذات الأرقام (20,18,17,16,15,14,12,10,8,7,5,2) والتي تعكس درجة وجود الصعوبات كانت درجة تقديرها عالية .

4.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع :

كان السؤال الرابع في الدراسة :

هل هناك أثر ذو دلالة إحصائية ($\alpha \geq .05$) للمؤهل التربوي وخبرة المعلم في درجة تقديرهم للصعوبات التي تعيق استخدام التقييم الحقيقي ؟

للإجابة عن السؤال تم حساب التباين الثنائي لأثر المؤهل والخبرة في تقدير المعلمين للصعوبات التي تعيق تطبيق مهارات التقييم الحقيقي والجدول (8) يبين ذلك .

جدول (8)

نتائج تحليل التباين الثنائي لأثر المؤهل والخبرة في تقدير المعلمين للصعوبات التي تعيق تطبيق مهارات التقييم الحقيقي .

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة Fالمحسوبة
المؤهل	2.78	1	2.78	1.93
الخبرة	4.02	1	4.02	2.79
التفاعل	3.15	1	3.15	2.19
الخطأ	385.71	271	1.44	
المجموع	395.66	274		

يظهر جدول (8) عدم وجود أثر للمؤهل والخبرة في درجة تقدير المعلمين للصعوبات التي تعيق تطبيق مهارات التقييم الحقيقي .

5.4مناقشة النتائج :

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة درجة تطبيق المعلمين لمهارات التقييم الحقيقي والصعوبات التي تعيق تطبيق تلك المهارات من وجهة نظرهم.

أشارت النتائج للسؤال الأول إلى أن درجة تطبيق المعلين لمعظم مهارات التقييم الحقيقي كانت متوسطة باستثناء الفقرة رقم (1) في الاستبانة الأولى حيث كانت ضعيفة وربما يعود ذلك إلى قلة تدريب المعلمين على هذه المهارة والتمسك بتقييم القلم والورقة .

أشارت النتائج للسؤال الثاني إلى أن المؤهل العلمي كان له أثر لصالح المعلمين الذين يحملون شهادة الدراسات العليا ويعود ذلك لاحتواء خططهم الدراسية الجامعية على هذا الموضوع الحديث أو كتابة أبحاث تتعلق بمواضيع معاصرة عن أساليب التقييم الحديث ومنها التقييم الحقيقي ومجالاته .

كما أشارت النتائج للسؤال الثالث والمتعلقة بدرجة وجود الصعوبات التي تعيق تطبيق مهارات التقييم الحقيقي من وجهة نظر المعلمين أنفسهم إلى أن معظم العقبات موجودة بدرجة كبيرة ويعود ذلك إلى نصاب المعلم العالي ، عدم توفر بيئة مدرسية محفزة للإبداع والابتكار وعدم وجود الدافعية لدى المعلم للتغيير .

كما أشارت النتائج للسؤال الرابع والمتعلقة بوجود أثر ذو دلالة إحصائية للمؤهل التربوي والخبرة في تقدير المعلمين فأظهرت النتائج عدم وجود أثر ذو دلالة إحصائية ويعود ذلك لأن الصعوبات موجودة أمام المعلمين بغض النظر عن المؤهل والخبرة .

6.4التوصيات :

في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها توصي الباحثة بما يلي :

1.اعتماد برامج التدريب وتأهيل المعلمين قبل الخدمة بمواضيع تتعلق بالتقييم الحقيقي ومجالاته .

2. تطوير المعلمين مهنيا من خلال عقد الدورات المتخصصة في موضوع التقييم الحقيقي ومجالاته .

3. التعاون مع الجامعات الأردنية والكليات والمؤسسات التربوية بعقد دورات في مجال التقييم لإكساب المعلمين المهارات اللازمة لإتقان وتطبيق مهارات التقييم الحقيقي .

المراجع

أ- المراجع العربية

أبو علام ، رجاء (2005) . **تقويم التعلم** . (ط1) . عمان: دار المسيرة .

أبو لبدة ، سبع (1982) . **مبادئ القياس النفسي والتقويم التربوي** ، كلية التربية \ الجامعة الأردنية ، عمان ، جمعية عمال المطابع التعاونية .

افتيحة ، نوار نور الدين (2005) . **اثر استخدام أساليب التقويم البديلة في تحصيل طلبة الصف السادس الأساسي في الرياضيات واتجاهاتهم نحوها** . رسالة ماجستير غير منشورة ، الجامعة الأردنية ، عمان ، الأردن .

بوفام جيمس(2005) . **تقويم العملية التدريسية ، ما يحتاج ان يعرفه المعلمون** . (ط1) ترجمة مؤيد فوزي ، غزة : دار الكتاب الجامعي .

جابر ، جابر (2002) . **اتجاهات وتجارب معاصرة في تقويم أداء التلميذ والمدرس** ، القاهرة ، دار الفكر العربي .

الجبر ، سليمان محمد (1993) . تقويم طرق تدريس الجغرافيا ومدى اختلافها باختلاف خبرات المدرسين وجنسياتهم وتخصصاتهم في المرحلة المتوسطة من بالمملكة العربية السعودية ، **مجلة جامعة الملك سعود ** العلوم التربوية ، 3(1) ، 143-170 .

حسن ، علي حسين والزراد ، فيصل محمد ونصر ، سعيد محمد والخطيب ، صالح سليمان (1991) . أساليب تقويم التحصيل الدراسي في مدارس التعليم العام . **مجلة كلية التربية ، 7(6) ، 131-190.**

حسنين ، حسين محمد (2005) . **طرائق إبداعية في التعليم والتدريب** . (ط1) عمان: دار مجدلاوي .

الخرابشة ، بنان عبد الرحمن (2004). **اثر استخدام أساليب التقويم البديلة في أداء الطلبة الصف التاسع الأساسي في التعبير الكتابي** . رسالة ماجستير غير منشورة ، الجامعة الأردنية ، عمان ، الأردن .

خضر فخري (2003) . **الاختبارات والمقاييس في التربية وعلم النفس** . (ط1) دبي : دار القلم .

الخليلي ، خليل يوسف (1998) . التقويم الحقيقي في التربية ، **مجلة التربية** ، 27(126)، 118-132 .

خوري ، توما (2008) . **القياس والتقويم في التربية والتعليم** . (ط1) . بيروت : مجد المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع .

دودين ، حمزة (2004) . **الأساليب غير التقليدية في التقويم الصفي** ، جامعة الإمارات العربية المتحدة ، دار الكتاب الجامعي .

الدوسري ، راشد (2004) . **القياس والتقويم التربوي الحديث ، مبادئ وتطبيقات وقضايا معاصرة** .(ط1) عمان : دار الفكر .

ربيع ، هادي (2006) . **القياس والتقويم في التربية والتعليم** ، جامعة التحدي ، الجماهيرية الليبية ، عمان ، دار زهران للنشر والتوزيع .

رجب ، مصطفى (2000) . التقويم الحقيقي المرتكز على أداء الطالب . **مجلة المعلم العربي** ، 55(1) ، 8-34 .

الرفاعي ، نعيم (1982) . **القياس والتقويم في التربية** . (ط1) دمشق : جامعة دمشق .

زيتون ، حسن حسين (1999) . **تصميم التدريس رؤيا منظومية** . (ط1) . عمان : عالم الكتب .

السواعي ، عثمان (2004). **تعليم الرياضيات للقرن الحادي والعشرون** .(ط1) دبي : دار القلم .

السويدي ، وضحى علي (1993) .أساليب التقويم شائعة الاستخدام بمناهج التربية الإسلامية في مراحل التعليم العام بدولة قطر ، **التربية** ، 104، 67-83.

الشبول ، فتيحة إبراهيم (2004) .**فاعلية الحقيبة التقويمية في تدريس العلوم لطلبة الصف السابع الأساسي في التحصيل العلمي والتقويم الذاتي والمهارات الاجتماعية لدى الطلبة** . رسالة دكتوراه غير منشورة ، جامعة عمان العربية للدراسات العليا ، عمان ، الأردن .

الشرفا، إيناس (2007).**مدى استخدام معلمي الدراسات الاجتماعية لأساليب وأدوات إستراتيجية التقويم المعتمد على الأداء في المرحلة الأساسية ومشكلات استخدامها من وجهة نظرهم .** رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة مؤتة ، الكرك .

الصيداوي ، احمد (2004) . **التقويم التربوي المستقبلي** ، (ط1) . بيروت : مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية .

الطبيب ، احمد محمود (1999) . **التقويم والقياس النفسي التربوي** .(ط1) ، الإسكندرية : المكتب الجامعي الحديث .

عبيدات ، سليمان (1988) . **القياس والتقويم التربوي** ، (ط1) ، عمان : جمعية عمال المطابع التعاونية .

عريفج ، سامي ومصلح ، خالد (1999) . **في القياس والتقويم** . (ط1) ، عمان : دار المجدلاوي .

علام ، صلاح الدين (2004) . **التقويم التربوي البديل : أسسه النظرية والنهجية وتطبيقاته الميدانية** . (ط1) . القاهرة : دار الفكر العربي .

عودة ، احمد (2005) ، **القياس والتقويم في العملية التدريسية** .(ط3) عمان دار الأمل .

عياصرة ، احمد إبراهيم (2006) . **فاعلية إستراتيجيتين تقويميتين : حقيبة انجاز الطالب والخريطة المفاهيمية لطلبة المرحلة الأساسية العليا في فهمهم للمفاهيم الفيزيائية وقدرتهم على التفكير الناقد واتجاهاتهم نحو هاتين الإستراتيجيتين** . رسالة دكتوراه غير منشورة ، جامعة عمان العربية للدراسات العليا ،عمان الأردن .

فوزي ، مؤيد (2005) . **تقويم العملية التدريسية ما يحتاج أن يعرفه المعلمون** ، كلية الآداب – جامعة بغداد ، دار الكتاب غزة الجامعي .

القباطي ، منصور عبد الله (1998) . **أساليب وممارسات التقويم المدرسي في مديرية الحديدة –الجمهورية اليمنية – ومستوى جودة الاختبارات التحصيلية .**

الكبيسي ، عبد الواحد حميد (2007) . **القياس والتقويم تجديدات ومناقشات** . (ط1) . عمان ، دار : جرير .

مدلل ، بلال صابر (2000) . **أساليب وممارسات تقويم الأداء لمبحث الأحياء للصفين التاسع والعاشر الأساسين من وجهة نظر معلمي الأحياء في محافظتي طولكرم وقلقيلية** ، رسالة ماجستير غير منشورة ، نابلس ، فلسطين .

مصطفى ، نوال (2010) . **استراتيجيات التقويم في التعليم** ، عمان دار البداية .

منسي ، حسن (2002). **التقويم التربوي** ، (ط1) اربد : دار الكندي للنشر والتوزيع .

منسي ، محمود (2003) . **التقويم التربوي** . (ط2) . الإسكندرية : دار المعرفة الجماعية .

النور ، احمد يعقوب (2007) . **القياس والتقويم في التربية وعلم النفس** . (ط1) . عمان : الجنادرية للنشر والتوزيع .

هندي ، صالح ودلادشة ، احمد (1990) . **التربية الوطنية في الأردن** ، (ط1) ، عمان : دار الفكر .

الهويدي ، زيد (2005) . **الأساليب الحديثة في تدريس العلوم** ، (ط1) . الإمارات العربية المتحدة : دار الكتاب الجامعي .

وزارة التربية والتعليم (2004) . **استراتيجيات التقويم وأدواته** . إدارة الامتحانات والاختبارات ، عمان ، الأردن .

اليونس ، يونس (2004) . اثر طريقة التقويم المستخدمة في أثناء الفصل الدراسي في مساق القياس والتقويم التربوي على تحصيل طلبة الدبلوم المهني في الجامعة الأردنية . **دراسات / العلوم التربوية** ، 31(2) 266-279 .

ب- المراجع الأجنبية

Admiraal , W., Berg , I.V ., and Pilot , A .(2006) . Peer Assessment in University Teaching : Evaluating Seven Course Designs . **Assessment and Evaluation in higher Education ,**31(1), 19-36 .

Akerson , V.L , Mcduffe , A . R., and Morrison, J. A (2005) , Presrvice Teachers Development and Implementation of Science Performanc Assessment Taske International .**Journal of Science and Mathematics Education .3,379-406.**

Ambrosetti , D.D., and Cho ,G (2005) . Synergism in Learning : A Critical Reflection of Authentic Assessment . **High School Journal,** 89 (1) 57-62 .

Batstone , P.B. (2004) Focused Anecdotal Records Assessment : A tool for Standards _ Based Authentic Assessment . **Reading Teacher ,**58(3), 230- 239 .

Berndt, S., Elliott , S.N , and Roach ,A.T. (2007) . Teacher Perceptions and the Consequential Validity of an Alternate Assessment for Students With Significant Cognitive Disabilities . **Journal of Disability Policy Studies,** 18(3) ,168-175 .

Brighton, C.M., Callahan ,C,M., Robinson A, and Moon T.R, (2005) Development of Authentic Assessment for the Middle School Classroom . **The Journal of Secondary Gifted Education ,** 2(3) , 119-133 .

Brown, F.G.(1983) **Measuring classroom Achievement**, Mew York : Holt, Rinehart and Winston .

Cadyb , J., Richa , B.S., and Meiera , S.L. (2006) . Teacher use of Rubrics to Score non – Traditional Tasks: Factors Related to Discrepancies in Scoring, **Assessment in Education, 13**(1), 69-95.

Bol, L , Stephenson , P, O’Connell , A, and Nunnery , J, (1998). Influence of Experience , Grade Level , and Subject Area on Teachers Assessment Practices . **Journal of Educational Research ,**91 (6), **http:// search . epnet. Com /direct,asp? An=879942&db=aph .**

Carol, A. (2008). Building Rubrics: A Step –By –Step Process. **Library Media Connection** , 26(4), 16-18 .

Carr, J.F and Harris, D.E (2001) , Succeeding with Standards , **Linking Curriculum . Assessment and Action planning** . Alexandria , UA ASCD .

Change C.C.(2001) Construction and Evaluation of a Web-Based Learning Portfolio : An Electronic Authentic Assessment Tool . Innovations in **Education and Teaching International,** 38(2), 144-155.

Cheng, H. (2006). Junior Secondary Science Teachers Understanding and Practice of Alternative Assessment in Hong Kong: Implications for Teacher Professional Development. **Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education**, 6(3), 227-243.

Davies, M., and Wavering, M. (1999). Alternative Assessment: New Directions in Teachions and Learning . **Contemporay Education ,** 71(1),37 .

Dawson, A.(2000). Alternative Assessment Method ,available on: **http\\www.rhiathame.com\altassmnt.htm .**

Fitch, G.K.(2007) .A Rubric for Assessing A Students Ability to Use the Light Microscope . **the American Biology Teacher** , 69(4), 211-214 .

Flippo, R.F.(2002) . Alternative Assessment in the and Allen, D.D., Preparation of Literacy Educators: Responses from Students. **Reading Psychology ,**23, 15-26 .

Fritz, C. (2001) The Level of Teacher Involvement in the Vermont Mathematics Portfolio Assessment Process Instructional Practices in grade 4 Classrooms .**Dissertation Abstracts International ,** PH . D, University of New Hampshire , USA , DAI- A77/05 ,p341, Unpublished.

Glaser, L.K. (2000). Authentic Assessment: Employing Appropriate Tools for Evaluating Students Intervention in Work in 21st –Century. **Intervention in School and Clinic,** 35(3) 5-178.

Holstein, A., Naaman, R., and Penick, J.(2007) .Implementation of Assessment Tools for Science for all Type Curricula . **Journal of Science Teacher Education journal ,** 18(4), 71-95 .

Johnson , R.T., and Johnson , D.W.(2000). Coopeative Learning Method available on : .**http\\www.clcrc.com\pages\cl-methods.htm .**

Liang , J.C. and Tsai, C.C.,(2002) . Development of Science of Activities Through a Network Peer Assessment System . **Computers and Education,** 38(3) , 241-252 .

Maclellan, E. (2004) . How convincing is alternative assessment for use in higher education ? **Assessment and Evaluation in Higher Educational,** 29(3) , 311-322 .

Marion, S.F., and Pellegrino , J.W. (2006) **. A Validity Framework for Evaluating the Quality of Alternate Assessment .** Marion : National Center for the Improvement of Educational Assessment .

Mcdonald, B. ,and Boud , D.(2003) . The Impact of Self – Assessment Training on Performance in External Examinations . **Assessment in Education.** 10(2), 209-219 .

Meyar , J.(1992). What's different between "authentic" and Performance assessment ? **Educational Leadership ,**49(6) , 39-40 .

Mintah, J.K**.(**2003**)** . Authentic Assessment in Physical Education: Prevalence of Use and Perceived Impact on Students Self –Concept , Motivation , and Skill Achievement .**Measurement in physical Education and Exercise Science ,** 7(3) ,161-174 .

Mueller, J.(2005). The Authentic Assessment in the Classroom and the library . available on : **http\\:www.jonathan Mueller. Faculty. Noctrl.edu .**

Nicholson , J. (2000) . Examining Evidence of the Consequential Aspects of Validity in a Curriculum Performance Assessment . **Dissertation Abstracts International .** PhD university of Michigan , 309 pages , AAT 9990953, Unpublished .

Nitko, A .j. (1995) . Curriculum – based Continuous Assessment **. Assessment in Education : Principles , Policy and Practice,** 2(3), 17.

Northrup, P.T.(2001) . A framework for Designing Interactivity into Web-Based Instruction . **Educational Technology ,** 41(2) **,** 31-391 **.**

Ohlsen, M.T.(2007) . classroom Assessment Practice of Secondary School Members of NCTM, American **Secondary Education** , 36(1) . 4-14 .

Popham , w. James . (2003) . **Test Better , Teach Better** ; The Instructional Role of Assessment ,Alexandriay ,UAE; ASCD.

Popham w.James ,(2005) **. class room Assessment What Teacher Need to know** , UAE , DAR AL- kitab AL-fikri.

Prouty, A.(2006) .**Score One For Alternative Assessment Using Study Questions to Assess Student Learning** . Oregon : Science scope .

Samson , S.L., Slater, T.F., and Ryan J.M.,(1997) . Impact and Dynamics of Portfolio Assessment and Traditional Assessment in a College Physics Course . **Journal of Research in Sciences Teaching ,** 34(3) . 255-271 .

Suurtamm, C.(1999) **Beliefs Practices and Concerns About Authentic Assessment : Five Case Studies of Secondary Mathematics Teachers.** EdD , University of Toronto ,Canada .

Sheppard, L.A.(2000). The Role of Assessment in Learning Culture. **Education Researcher,** 29(7), 4-14 .

Thomas A. Angelo and Patricia . cross , **class room Assessment Techniques** .

Tierney, R.D.(2006) . Changing Practices : Influences on Classroom Assessment. **Assessment on Education,** 13(3) ,239-264 .

Trice, A.D.(2000). **A Handbook of Classroom Assessment ,(1st)** New York: Addison Wesley Longman, Inc .

Wiggins, G.(1989). Teaching to the Authentic test. Educational Leadership, 46(7),41-47 .

Yildirim, A. (2004). Student Assessment in High-School Social-Studies Courses in Turkey: Teachers and Student Perceptions . **International Review of Education ,**50(2), 157-175 .

الملحق (أ)

الاستبانة المفتوحة

الاستبانة المفتوحة

الزميل المعلم ... المشرف ... الخبير التربوي :.............

أرجو تعبئة هذه الاستبانة المفتوحة لغايات الدراسة والبحث العلمي بكل صدق وموضوعية .

شاكرة لكم حسن تعاونكم ......

الباحثة : انتصار الحمايدة

1_ ما هي الأمور التي يجب القيام بها عند تطبيق مهارة التقييم الحقيقي ومجالاته ؟

–

–

–

–

–

2_ ما هي الصعوبات التي تعيق تطبيق مهارة التقييم الحقيقي مجالاته من وجهة نظرك ؟

–

–

–

–

–

الملحق (ب)
الاستبانة بصورتها الأولية

بسم الله الرحمن الرحيم

المحكم / المحكمة .... المحترم /المحترمة

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته ...

تحية طيبة وبعد ...

تقوم الباحثة بإجراء دراسة بعنوان مدى تطبيق المعلمين لمهارات التقييم الحقيقي لأداء طلبتهم ، والصعوبات التي تعيق ذلك من وجهة نظرهم ، وذلك ضمن متطلبات الحصول على درجة الماجستير في جامعة مؤتة / قسم علم النفس / تخصص قياس وتقويم .

ولما تتمتعون به من سمعة علمية واسعة فلقد وقع اختيار الباحثة عليكم لتحكيم هذه الاستبانة بصورتها الأولية، وذلك من حيث :

1_ الصياغة اللغوية

2_ حذف وإضافة وتعديل أي من الفقرات حسبما ترونه مناسبا

مقدمة الشكر والعرفان كله على الجهد والوقت الذي بذلتموه في تحكيم هذه الاستبانة .

والله الموفق

الباحثة : انتصار الحمايدة

اولا : المعلومات العامة :

الرجاء وضع إشارة(×) في المكان المناسب لكل من المتغيرات التالية .

المؤهل التربوي : ☐ بكالوريس ☐ دراسات عليا

الخبرة : ☐ اقل من 10 سنوات ☐ 10 سنوات فأكثر

ثانيا : درجة تطبيق المعلم لمهارات التقييم الحقيقي

الاستبانة رقم (1) :

الرقم	العبارة	الصياغة اللغوية		حذف	اضافة	تعديل
		واضحة	غير واضحة			
1	يشجع التقييم الحقيقي الطالب على التعبير عن أرائه					
2	أصوغ نتاجات التعلم المنشودة للمادة التعليمية وأسلمها للطلبة .					
3	أكلف الطلبة بأنشطة ذات صلة بالمادة التعليمية .					
4	أكلف الطلبة بمشاريع فردية وجماعية ذات صلة بالمادة التعليمية.					
5	اختار مشكلة ذات صلة بالمادة التعليمية واطلب من التلاميذ مناقشتها .					
6	أكلف الطلبة باختيار مشكلة وعقد جلسة حوارية فيما بينهم لحلها .					
7	استخدم ملف الانجاز .					
8	اطلب من التلاميذ تقييم أقرانهم .					
9	اقدر مساهمة كل طالب في انجاز المشروع المطلوب منه انجازه .					
10	استخدم التعلم التعاوني واقدر مساهمة كل فرد في مجموعة .					
11	اخطط للمشاريع من خلال متابعة النقاش والحوار .					
12	استخدم المناقشة والحوار الصفي لتقييم الطلبة .					
13	استخدم السجل القصصي للتقييم .					
14	استخدم التقييم الذاتي بعد نهاية كل وحدة دراسية .					

15	أقيم مواهب الطلبة من خلال الإذاعة المدرسية والمسابقات الثقافية والدينية .					
16	استخدم مهارة لعب الأدوار في تقييم الطلبة .					
17	استخدم استراتيجيات تدريس حديثة داخل الغرفة الصفية لتقييم قدرة الطلبة على حل مشكلات ، التفكير الناقد ، الاستقصاء ،...					
18	اكلف الطلبة باستخدام التكنولوجيا في العملية التعلمية .					
19	اكلف الطلبة باستخدام المرافق التعليمية، المكتبة ، الحاسوب ، مختبر العلوم ..					
20	أراعي الفروق الفردية بين الطلبة عند استخدام أدوات التقييم المختلفة .					
21	أكلف الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة بالمهام حسب قدراتهم المعرفية و الأدائية.					
22	يتطلب التقييم الحقيقي امتلاك المعلم لمهارة الاتصال والتواصل					
23	يوفر التقييم الحقيقي سجلات منظمة خاصة بالطلبة					
24	يشجع التقييم الحقيقي في رفع تحصيل الطلبة					
25	يدعم التقييم الحقيقي فكرة المدرسة حاضنة للتطوير التربوي					
26	يعمل التقييم الحقيقي على زيادة التفاعل الصفي					
27	يجعل التقييم الحقيقي التعلم ممتع ومشوق					
28	يسهم التقييم الحقيقي في تعديل سلوك الطلبة					
29	يسهم التقييم الحقيقي في بناء الشخصية المتكاملة للطالب					
30	يسهل التقييم بناء علاقات إنسانية بين الطالب والمعلم					

ثالثا : الصعوبات التي تعيق تطبيق مهارة التقييم الحقيقي

الاستبانة رقم (2)

الرقم	العبارة	الصياغة اللغوية		حذف	إضافة	تعديل
		واضحة	واضحة غير			
1	ضعف استخدام الحاسوب من قبل الطلبة					
2	عدم توفر الحوافز المادية والمعنوية للمعلم					
3	تركيز تقييم المعلم على احد الطلاب وإهمال الآخرين					
4	زيادة عدد الطلبة في الغرفة الصفية.					
5	شعور الطالب بعدم جدية وعدالة التقييم .					
6	اعتماد النظام الروتيني في الامتحانات المدرسية كمصدر لنتيجة الطالب.					
7	طول الفترة الزمنية التي يستغرقها الطالب في عملية التقييم خلال الموقف التعليمي .					
8	زيادة العبء التدريسي على المعلم .					
9	نقص الدافعية عند المعلم نحو استخدام التقييم الحقيقي .					
10	حاجة التقييم الحقيقي لجهد كبير من المعلم مما يؤثر على قطع المنهاج.					
11	قناعة المعلم بامتحان الورقة والقلم .					
12	نقص المتابعة الإشرافية والإدارية للمعلم لتقييم ادائة .					
13	نقص الخبرة عند المعلمين نحو التقييم الحقيقي					

14	حاجة المعلم إلى دورات تدريبية في مهارة التقييم الحقيقي .					
15	حجم المادة الدراسية لا يساعد في إعطاء الوقت الكافي للتقييم .					
16	عدم قدرة المعلمين على الربط الراسي والأفقي في عملية التقييم .					
17	عرض المادة التدريسية في الكتاب لا يساعد في عملية التقييم .					
18	أسس النجاح والإكمال والرسوب لا تساعد باستخدام التقييم الحقيقي.					
19	عدم توفر البيئة الصفية المناسبة للتقييم الحقيقي .					
20	عدم توفر المستلزمات المادية لإنجاح عملية التقييم .					
21	ندرة الأدب التربوي المتعلق بالتقييم الحقيقي .					
22	عدم تعاون أولياء الأمور وتفهمهم للتقييم الحقيقي .					
23	حاجة التقييم الحقيقي لمتطلبات مادية لا تستطيع المدارس توفيرها .					
24	ضعف التواصل بين المعلمين والمختصين في مجال القياس والتقويم التربوي.					
25	صعوبة تحديد الأداة المناسبة للتقييم عند المعلم .					
26	طول المنهاج الدراسي .					

27	قناعة أولياء الأمور بالتقييم التقليدي .					
28	عدم إدراك الطلبة لطبيعة التقييم الحقيقي واجراءته .					
29	نقص الخبرة الإدارية والإشرافية لمتابعة المعلم والطالب .					
30	كثرة المهام الملقاة على عاتق المعلم غير التدريس .					

الملحق (ج)
الاستبانة بصورتها النهائية

بسم الله الرحمن الرحيم

الاستبانة

جامعة مؤتة

عمادة الدراسات العليا

أخي المعلم / أختي المعلمة .... المحترم / المحترمة.

تحية طيبة وبعد :

أضع بين يديكم فقرات لمقياسين :الأول يقيس درجة تطبيق المعلمين لمهارات التقييم الحقيقي، وأمام كل فقرة مقياس متدرج من (5) مستويات حسب أسلوب ليكرت : (دائما،غالبا ،أحيانا ، نادرا، نادرا جدا،). أما بالنسبة للمقياس الثاني الذي يقيس درجة تقدير المعلمين لوجود الصعوبات من وجهة نظرهم ، وأمام كل فقرة مقياس متدرج من (5) مستويات حسب أسلوب ليكرت (بدرجة كبيرة جدا ، بدرجة كبيرة ، بدرجة متوسطة ، بدرجة قليلة ، بدرجة قليلة جدا) . يرجى التكرم بقراءة كل فقرة بتمعن ووضع إشارة(×) تحت الدرجة التي تنطبق على حالتك راجية التكرم بالإجابة عن المقياسين بجدية واهتمام لانعكاس نتائج الدراسة عليك وزملائك ، علما بان الإجابات سيتم التعامل معها بسرية ولن يتم الاطلاع عليها ، وستستخدم لغايات البحث العلمي فقط .

شاكرة لكم حسن اهتمامكم وتعاونكم

الطالبة: انتصار الحمايدة

الجزء الأول : أرجو التكرم بوضع إشارة (×) في المربع الذي ينطبق على حالتك :

المؤهل العلمي	بكالوريوس ☐	دراسات عليا ☐
الخبرة التعليمية	اقل من 10 سنوات ☐	10 سنوات فأكثر ☐

المقياس (1)

تقيس الفقرات التالية درجة تطبيق المعلمين لمهارة التقييم الحقيقي لأداء طلبتهم من وجهة نظرهم . يرجى قراءة كل عبارة من العبارات التالية بتمعن ووضع إشارة (×) تحت الدرجة التي تمثل انطباق الفقرة على حالتك .

الرقم	العبارة	دائما	غالبا	احيانا	نادرا	نادرا جداً
1	أصوغ نتاجات التعلم المنشودة للمادة التعليمية وأسلمها للطلبة .					
2	أكلف الطلبة بأنشطة ذات صلة بالمادة التعليمية .					
3	أكلف الطلبة بمشاريع فردية وجماعية ذات صلة بالمادة التعليمية.					
4	اختار مشكلة ذات صلة بالمادة التعليمية واطلب من التلاميذ مناقشتها .					
5	أكلف الطلبة باختيار مشكلة وعقد جلسة حوارية فيما بينهم لحلها .					
6	استخدم ملف الانجاز .					
7	اطلب من التلاميذ تقييم أقرانهم .					
8	اقدر مساهمة كل طالب في انجاز المشروع المطلوب منه انجازه .					
9	استخدم التعلم التعاوني واقدر مساهمة كل فرد في مجموعته .					
10	اخطط للمشاريع من خلال متابعة النقاش والحوار .					
11	استخدم المناقشة والحوار الصفي لتقييم الطلبة .					
12	استخدم السجل القصصي للتقييم .					
13	استخدم التقييم الذاتي بعد نهاية كل وحدة دراسية .					
14	أقيم مواهب الطلبة من خلال الإذاعة المدرسية والمسابقات الثقافية والدينية .					
15	استخدم مهارة لعب الأدوار في تقييم الطلبة .					

16	استخدم استراتيجيات تدريس حديثة داخل الغرفة الصفية لتقييم قدرة الطلبة على حل مشكلات ، التفكير الناقد ، الاستقصاء ،...					
17	أكلف الطلبة باستخدام التكنولوجيا في العملية التعلمية .					
18	أكلف الطلبة باستخدام المرافق التعليمية، المكتبة ، الحاسوب ، مختبر العلوم ..					
19	أراعي الفروق الفردية بين الطلبة عند استخدام أدوات التقييم المختلفة .					
20	أكلف الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة بالمهام حسب قدراتهم المعرفية و الأدائية.					

المقياس (2)

تقيس الفقرات التالية درجة تقدير المعلمين للصعوبات التي تعيق تطبيق مهارة التقييم الحقيقي. يرجى قراءة كل عبارة من العبارات التالية بتمعن ووضع إشارة (×) تحت الدرجة التي تمثل انطباق الفقرة على حالتك .

الرقم	العبارة:	بدرجة كبيرة جداً	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	بدرجة قليلة جداً
1	زيادة عدد الطلبة في الغرفة الصفية.					
2	شعور الطالب بعدم جدية وعدالة التقييم .					
3	اعتماد النظام الروتيني في الامتحانات المدرسية كمصدر لنتيجة الطالب.					
4	طول الفترة الزمنية التي يستغرقها الطالب في عملية التقييم خلال الموقف التعليمي .					
5	زيادة العبء التدريسي على المعلم .					
6	نقص الدافعية عند المعلم نحو استخدام التقييم الحقيقي .					
7	حاجة التقييم الحقيقي لجهد كبير من المعلم مما يؤثر على قطع المنهاج.					
8	قناعة المعلم بامتحان الورقة والقلم .					
9	نقص المتابعة الإشرافية والإدارية للمعلم لتقييم ادائة .					
10	نقص الخبرة عند المعلمين نحو التقييم الحقيقي					
11	حاجة المعلم إلى دورات تدريبية في مهارة التقييم الحقيقي .					

12	حجم المادة الدراسية لا يساعد في إعطاء الوقت الكافي للتقييم .					
13	عدم قدرة المعلمين على الربط الراسي والأفقي في عملية التقييم .					
14	عرض المادة التدريسية في الكتاب لا يساعد في عملية التقييم .					
15	أسس النجاح والإكمال والرسوب لا تساعد باستخدام التقييم الحقيقي.					
16	عدم توفر البيئة الصفية المناسبة للتقييم الحقيقي .					
17	عدم توفر المستلزمات المادية لإنجاح عملية التقييم .					
18	ندرة الأدب التربوي المتعلق بالتقييم الحقيقي .					
19	عدم تعاون أولياء الأمور وتفهمهم للتقييم الحقيقي .					
20	حاجة التقييم الحقيقي لمتطلبات مادية لا تستطيع المدارس توفيرها .					

الملحق (د)

أسماء السادة المحكمين وتخصصاتهم

الرقم	الاسم	التخصص
1	د. خلف الصقرات	مناهج
2	د. فؤاد الطلافحة	علم نفس
3	د. صبري الطراونة	قياس وتقويم
4	د. نواف سمارة	أساليب وعلوم
5	د. لمياء الهواري	إرشاد
6	د. أسماء الصرايرة	علم نفس
7	د.يوسف الطراونة	تاريخ

المعلومات الشخصية

الاسم: انتصار حامد عبدون الحمايده

الكليه:العلوم التربويه

التخصص: قياس وتقويم

سنة التخرج: 2012

العنوان: الأردن_ محافظه الكرك _لواء فقوع